



## Article

## Promoción educativa de alumnas gitanas en contextos de marginación

ROCÍO CÁRDENA RODRÍGUEZ, MARÍA DEL CARMEN MONREAL GIMENO

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

### 1. Introducción

La definición de exclusión social es actualmente un concepto ambiguo, y lleno de acepciones que dificultan el consenso en una única definición. Sin embargo, a grandes rasgos podemos afirmar que la exclusión social hace referencia fundamentalmente a la dicotomía dentro – fuera, dentro del sistema o fuera del sistema o la vida social.

Basándonos en la idea de Juárez (1995) la exclusión social es un proceso por el cual se pasa de la integración, a la vulnerabilidad, y de ahí a la marginación. Cada fase, o zona, de este proceso se caracteriza por una serie de factores: Zona de integración (caracterizada por un trabajo estable y por unas relaciones familiares y vecinales sólidas); Zona de vulnerabilidad (caracterizada por una inestabilidad en el empleo y en la protección); Zona de marginación (se construye desde la inestabilidad en el empleo, la renta y la desprotección, pero conformada como expulsión y no simplemente como precarización o como carencia, y a la vez se le añade el aislamiento social).

Consideramos que la exclusión social se desarrolla en la zona de marginación, aunque se nutre de la zona de vulnerabilidad, separando a las personas o grupos de personas y limitándoles el acceso a los derechos sociales como la educación, la vivienda, el trabajo, la sanidad, la protección social, las tecnologías de la información, etc. Al fin y al cabo, la exclusión social hace referencia a la falta de participación de determinados segmentos de la población en la vida social.

Y el pueblo gitano es uno de los segmentos de la población a los que afecta la exclusión social, siendo esta exclusión el resultado de un proceso histórico durante el que la aplicación de estereotipos y prejuicios sobre él ha dado lugar a la segregación del mismo en los lugares en que se asienta. De hecho, la Comisión Europea (2010) ha considerado al pueblo gitano, y a las mujeres, como uno de los grupos vulnerables dentro de la Unión Europea y con riesgos de sufrir exclusión social.

Esta discriminación del pueblo gitano ha sido y sigue siendo muy acusada en el ámbito educativo. Según Macías y Redondo (2012) se identifican en este ámbito diferentes formas de segregación del alumno/a gitano/a que reducen sus posibilidades de conseguir los objetivos mínimos del sistema educativo, lo que repercute directamente en el ámbito laboral sufriendo este colectivo mucha precariedad laboral y desempleo.

En relación a la mujer gitana, además del sexismo sufren la discriminación social y cultural por pertenecer al colectivo gitano, por lo que tienen que luchar contra los prejuicios sexistas, culturales y sociales, y las barreras que han de superar en el ámbito formati-

vo son mucho mayores, por lo que se encuentran en zona de vulnerabilidad y con un alto riesgo de caer en la exclusión social.

Aunque aún queda mucho por hacer sí podemos afirmar que, con la democracia y la lucha activa de las asociaciones en defensa del pueblo gitano, se han dado grandes avances para la integración del colectivo gitano en el ámbito educativo. Según la Fundación para el Secretariado Gitano (2010) el 100% de los/as menores gitanos/as de la etapa de primaria está matriculados, y en el año 2009 el alumnado gitano en infantil era de un 87%. Por ello, podemos afirmar que la escolarización del alumnado gitano en la etapa primaria está normalizada, al contrario de lo que sucede en secundaria donde se dan alto porcentajes de absentismo escolar y abandono prematuro entre el alumnado gitano, intensificándose estos porcentajes en el caso de las niñas gitanas (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012).

En estos momentos, uno de los retos que tiene la escuela en relación al alumnado gitano es su permanencia y continuidad en el sistema educativo. Según la Fundación para el Secretariado Gitano (FSG) (2002), sólo 69% de los niños/as gitanos/as asisten de forma continuada a la escuela, el resto suelen faltar más de 3 meses al año en un solo curso. Entre los factores que favorecen este absentismo se indica: la inexistencia entre el colectivo gitano de una tradición escolar; los altos grados de analfabetismo de las familias; las condiciones de privación material en el que viven muchas familias; poseer otros valores y otros códigos de comunicación; el escaso valor funcional que le otorgan algunas familias a la escuela; los trabajos temporales que obligan a las familias a migrar; la edad temprana de incorporación del alumno gitano al trabajo o de la alumna gitana a los roles femeninos relacionados con el cuidado y trabajo doméstico; acontecimientos familiares como bodas, fallecimientos (FSG, 2002).

En el año 2012, el Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad desarrolla el Plan Estratégico para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012 – 2020, donde se presenta la educación como una de las líneas estratégicas de motor de cambio y transformación social, junto con el empleo, la sanidad, etc. Los objetivos de esta línea estratégica se centran en el acceso a la educación del alumnado gitano en educación infantil (no obligatorio); escolarización, permanencia y éxito del alumnado gitano en educación primaria; finalización del alumnado gitano de la etapa secundaria; e incrementar el nivel formativo de la población gitana adulta.

Como se puede observar en el cuadro 1, desde el Ministerio también se considera prioritario no sólo el acceso al sistema educativo, sino también trabajar por la permanencia y el éxito de este alumnado, así como evitar los desfases curriculares para poder alcanzar su integración social.

En el cuadro presentamos la etapa de primaria por ser el contexto de nuestro estudio, sin embargo, el Plan Estratégico contempla etapas posteriores como la secundaria y la formación postobligatoria.

Para alcanzar estos objetivos, la escuela es un elemento esencial y vuelve a ser una vez más un motor de cambio social. Desde nuestro planteamiento consideramos que la escolarización de los/as niños/as gitanas y una mayor permanencia en el sistema educativo puede tener un impacto en las familias, las cuales comenzarían a considerar importante la educación de sus hijos/as, y aumentaría las expectativas de sus hijos/as.

Por ello, desde el estudio que presentamos pretendemos analizar la vulnerabilidad de las niñas gitanas en el ámbito educativo estableciendo qué barreras se han encontrado

**CUADRO 1.** Objetivos del Plan Estratégico para la Inclusión Social de la población Gitana en España (2012-2020). Línea Educativa, Etapa de Educación Primaria.

OBJETIVO	DATOS MÁS RECIENTES	OBJETIVO 2016	OBJETIVO 2020
Incrementar el alumnado gitano que asiste a educación infantil antes de la etapa educativa obligatoria	87% (2009, FSG)	91%	95%
Incrementar la escolarización del alumnado gitano en Educación Primaria (6 – 12 años)	96.7% (2007, CIS)	98%	99%
Reducir el absentismo escolar del alumnado gitano en Educación Primaria (ausencia del centro escolar por un periodo de más de tres meses)	22.5% (2009, FSG)	15%	10%
Incrementar el número de alumnos/as gitanos/as cursando el curso que se adecua a su edad	81.1% (2009, FSG)	85%	90%

FUENTE: Elaboración propia. Datos extraídos del Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad (2012).

estas niñas en su acceso a la educación, conocer qué funcionalidad tiene para sus familias la educación de sus hijas y analizar la relación de la familia con el centro educativo, para poder transferir conocimientos que puedan orientar medidas e intervenciones socioeducativas desde la perspectiva de género.

2. Método

Para analizar la situación de las niñas gitanas de contextos desfavorecidos en el sistema educativo, se estableció un diseño de investigación<sup>1</sup> de corte mixto, con técnicas cuantitativas y cualitativas, de esta forma aseguramos la triangulación de los resultados y la validez de estos, dando respuesta a través de distintos métodos a los objetivos de la investigación.

3. Muestra

La muestra utilizada en esta investigación fueron el profesorado y Educadores/as Sociales de cuatro centros educativos de la provincia de Sevilla, seleccionados por estar ubicados en zonas de exclusión social y contar con un alto porcentaje de alumnado gitano. Estos centros fueron: CEIP Andalucía, CEIP San José Obrero, CEIP Menéndez Pidal, CEIP María Zambrano.

Un total de 53 profesores/as participaron en el estudio, con el siguiente perfil: 25,50% hombres – 74,50% mujeres; 8% Titulado en Educación Infantil, 48% Titulado en Educación Primaria, 16% en Lengua Extranjera, 4% en Educación Física, y 24% en Educación Especializada. Por otro lado, participaron 6 educadores/as social, 2 Directores/as, 3 Jefas

<sup>1</sup> Investigación realizada en el Marco del Proyecto de GENDERCIT (Género y Ciudadanía) coordinado por la Universidad Pablo de Olavide y financiado por el Programa People de la Unión Europea, IRSES, una de las acciones del Marie Curie, séptimo programa marco (FP7/2007-2013/under grant agreement 318960).

de Estudio, 2 Educadores/as de la FSG y 2 Educadores/as de la Federación Andaluza de Mujeres Gitanas (FAKALI).

#### **4. Técnicas e Instrumentos**

Las técnicas de investigación implementadas han sido el análisis de contenido de fuentes primarias (documentos normativos de los centros como el plan del centro); encuestas al profesorado de los centros; y grupos de discusión con profesorado y agentes claves.

Para el análisis de contenido se diseñó un instrumento que categorizaba la información extraída de los documentos y donde se detectaba fundamentalmente si el elemento cultural está presente en el centro y si el modelo de gestión de la diversidad cultural era el asimilacionismo, el multiculturalismo o el interculturalismo.

Para la técnica de encuesta se diseñó un cuestionario con más de 80 ítems estructurado en función de las siguientes variables: Identidad cultural y desventaja social; exclusión social / pobreza; vulnerabilidad; la situación de las mujeres gitanas en el contexto educativo (abandono escolar); formación docente; metodologías y estrategias de trabajo; recursos; y relación de la comunidad, familia, escuela.

Todo el cuestionario está realizado desde la perspectiva de género comparando resultados de alumnas gitanas con alumnos gitanos o alumnas gitanas con alumnas no gitanas. El cuestionario fue validado por educadores/as sociales de los centros educativos implicados, así como por profesionales de la FSG.

Por otro lado, se llevaron a cabo dos grupos de discusión para debatir sobre los resultados del cuestionario y poder tener una comprensión del fenómeno estudiado. En los grupos de discusión participaron profesorado y educadores/as sociales de los centros implicados, así como profesionales de la FSG y de Fakali. Las intervenciones fueron grabadas y transcritas. Posteriormente se analizaron las transcripciones en función de las variables establecidas en el cuestionario.

Durante todo el proceso de investigación se tomaron las medidas necesarias para asegurar el anonimato de los/as participantes, y se estableció un proceso para recoger el consentimiento de las personas que participaron en la investigación y para proteger los datos obtenidos.

#### **5. Resultados obtenidos**

De los resultados obtenidos extraemos los más destacados, ofreciendo una visión general de los datos analizados.

#### **6. El perfil de las alumnas gitanas. Nivel socioeconómico y cultura gitana**

Sobre el perfil de las alumnas gitanas del centro, la mayoría del profesorado (98.10 %) nos indicó que suelen proceder de niveles socioeconómicos bajos o muy bajos, frente al 1.9% que provienen de niveles socioeconómicos medios. En ningún caso son familias que tienen un nivel alto, esto se corresponde con el contexto en el que se sitúan los centros

educativos analizados, algunos de los cuales se encuentran en zonas de alta vulnerabilidad social. Esto también se manifiesta en que el 42% del profesorado encuestado indicó que sus alumnas suelen vivir en chabolas (según la Real Academia de la Lengua Española se entiende por chabola las viviendas de escasas proporciones y pobre construcción, que suele edificarse en zonas suburbanas) y otro 42% viven en pisos, el resto (16%) indican que viven itinerantes entre chabolas y pisos, sin una ubicación fija. En cualquier caso, el alumnado proviene de zonas de marginación y aunque se viva en pisos se establece el denominado “chabolismo vertical”, tal y como nos indica una educadora social, el contexto donde se ubica el centro educativo “es una situación de chabolismo vertical no reconocida, pero que es chabolista total, conviven con animales conviven con aguas fecales, en fin, una serie de historias que hay allí, en todas las plazoletas del cole” (A1, 2014).

En relación a si las alumnas gitanas mantienen las tradiciones y costumbres de la cultura gitana, no existen tendencias claras en las declaraciones del profesorado. Preguntando sobre qué porcentaje de alumnas gitanas mantienen su cultura observamos discrepancias a la hora de responder. Aunque 53.4% indican que más de 75% de las alumnas mantienen la tradición gitana, en el resto de las respuestas la única tendencia que observamos (ver cuadro 2) es que los porcentajes van disminuyendo en cuanto al número de alumnas que mantienen esta cultura. De aquí podemos deducir que el profesorado no tiene mucho conocimiento sobre si sus alumnas mantienen sus costumbres, o que parte de las costumbres de algunas alumnas gitanas van cambiando a lo largo del tiempo siendo esta una cuestión a debatir en los grupos de discusión.

Una cuestión interesante que surgió en los grupos de discusión es que en todos los centros se atendía a las necesidades del alumnado gitano no por la cuestión cultural, sino porque todos ellos/as provienen de contextos de exclusión y marginación social, en este sentido manifiestan las/os educadores/as sociales que esta cuestión determina mucho más el proceso educativo que la cultura gitana. A veces se relacionan conductas que están más relacionadas con la cultura de la marginación que con la cultura gitana. De esta forma nos indica la educadora social “Las adaptaciones que hacemos en el cole, no la hacemos porque el alumnado sea gitano, sino por un alumnado que vive en una situación de exclusión” (A1, 2014). En el mismo sentido nos indica otro educador social “nuestra población también es mayoritariamente gitana, pero pasa lo mismo, los payos que tenemos tienen la misma cultura, la cultura de la exclusión” (M1, 2014).

## 7. Relación familia – centro educativo

Una de las cuestiones más importantes para el éxito de las alumnas gitanas en su proceso educativo es la relación de la familia con el centro educativo, el 38.8% del profesorado indica que las familias de las alumnas gitanas no comunican al centro cuando la alumna falta a clase ni da explicaciones sobre sus faltas de asistencia, 32.6% indican que

**CUADRO 2.** Las niñas gitanas de la clase mantienen las tradiciones y costumbres de la cultura gitana.

	Porcentajes
Menos del 25%	11.10%
25-50 %	13.30%
50-75 %	22.20%
Más del 75%	53.40%

FUENTE: Elaboración propia. Datos extraídos del Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad (2012).

sí explican por qué faltan sus hijas al centro educativo, a su vez, nos encontramos con que el 28.6% manifiestan que las familias lo comunican a veces. Por lo tanto, nos encontramos un alto porcentaje de familias (67.4%) que no le dan importancia a comunicar la falta de asistencia de sus hijas a la escuela, un aspecto a trabajar para favorecer la relación de las familias con el centro educativo.

Cuando le preguntamos si las familias acuden al centro cuando se les cita a tutorías, 44.9% sostienen que las familias nunca acuden al centro cuando les citan a tutoría, frente a 20.4% que indican que sí acuden. Nuevamente tenemos un grupo de 34.7% de profesorado que indican que las familias a veces acuden a las tutorías, pero no siempre. Nos volvemos a encontrar con un grupo importante del profesorado (79.6 %) que indican que las familias no acuden o acuden poco a las tutorías. Otro dato importante es que 48.9% del profesorado asegura que la familia no le da importancia a la educación de sus hijas, 28.6% indican a veces no le dan importancia a la educación y 22.5% sí le da importancia a la educación de sus hijas. En ese sentido, tenemos un alto porcentaje de profesorado (77.4%) que en su experiencia profesional sostienen que las familias gitanas apenas le dan importancia a la educación formal (escuela) de sus hijas.

Al preguntar si las familias solicitan información sobre el proceso educativo de sus hijas, el 96% del profesorado indican que nunca solicitan información, tan sólo el 4.1% manifiestan que sí solicitan esta información. Por otro lado, el 51.1% del profesorado encuestado manifiesta que las familias gitanas están satisfechas con el funcionamiento del centro frente al 18.6% que indican que no están satisfechos, también nos encontramos con que el 30.2% a veces está satisfecho. En relación con el/la tutor/a, un 58.6% del profesorado indican que las familias están satisfechas con el/la tutor/a, y un 17.1% manifiestan que no están satisfechas con el/la tutor/a de su hija.

Gran parte de la satisfacción de las familias con estos centros educativos se deben a la funcionalidad de los centros en sí. Son centros que han trascendido su función docente de educación formal y se han convertido un recurso importante del barrio para las familias. No son centros educativos donde los hijos/as entran a las 9.00h. y están allí hasta las 14.00h. Son centros donde las familias acuden a resolver otras cuestiones por sentir al personal del centro cercano a sus problemas y a su realidad. Por ello, los centros educativos de contextos marginales se constituyen en un pilar básico para la detección de necesidades y para la gestión de los recursos en el barrio.

Os habéis convertido en fuentes de recursos, los coles ahora mismo, sois el recurso principal, sobre todo en barrios excluidos, del que tiran sustituyendo, o no, a unos servicios sociales, sustituyendo a entidades privadas. Porque la gente viene más a vernos a nosotros que a unos Servicios Sociales, o en vez de ir al Centro de adultos, por ponerte un ejemplo, vienen a preguntarnos a nosotros algo, y vienen a preguntar información, o lo que sea a nosotros antes. Que existe un recurso para ello sí, ¿pero qué es lo que pasa?, que los maestros y maestras, se han ido ganando esa confianza en los años, para que esa participación sea posible, entonces nos ven como mucho más cerca de esa Administración (A3, 2014).

Sobre la implicación de las familias de las niñas gitanas en los órganos de participación de la escuela, el 57.7% del profesorado indican que nunca participan, el 15.6% que participan poco, y el 26.7% que sí participan, por lo tanto, el 73.3% del profesorado sostienen que la participación de las familias es muy baja.

Para favorecer la participación de las familias gitanas en el centro educativo es necesario establecer otros mecanismos de participación que trasciendan los cauces formales, crear estrategias de participación cercanas a su cultura, flexible y que permita ser escuchados. En ese sentido nos plantea una educadora social en los grupos de discusión:

Creo que es básico también darles voz a esas personas de esa otra cultura, y darle voz no es que yo le llamo porque yo soy la maestra y tu vienes y yo te hablo como maestra a ti, que eres una mujer gitana analfabeta, sino darle voz, que puedan participar en el centro, que puedan proponer actividades y que de alguna manera consigamos que el centro lo sientan como suyo, con la libertad de proponer. [...] una estrategia en cualquier centro, es esa cultura que está ahí, darle voz, hacerla visible en los centros, hacerles partícipes, buscando los espacios, buscando las estructuras y dedicándole el tiempo (A1, 2014).

Por los datos expuestos, según se observa en el cuadro 3, podemos establecer que las familias de las alumnas gitanas no suelen comunicar la falta de asistencia de sus hijas a clase, no suelen asistir a tutorías, casi nunca solicitan información sobre el proceso educativo de sus hijas, existe una baja participación de las familias en los órganos de gobierno, aunque indican que en general están satisfechas con el funcionamiento del centro y con el/la tutor/a de sus hijas.

Sin embargo, los datos estadísticos resultados del cuestionario no reflejan la realidad de algunos de los centros participantes en el estudio que llevan desarrollando hace unos años las Comunidades de Aprendizaje, donde la participación de las familias, y en este caso de las familias gitanas, es fundamental. La cuestión es que la participación se realiza con estructuras diferentes a las tradicionales (donde existe un periodo de tutoría por parte de los/as docentes para recibir a las familias). En estos contextos se crean estructuras de participación familiar pero no con el único objetivo de analizar el proceso educativo de sus hijos/as y su rendimiento académico, sino que se busca una participación más global para hacer sentir el centro educativo como un centro facilitador de recursos. En esta línea nos plantean:

Tenemos una relación muy cercana y de confianza con nuestras familias. También es verdad que somos un centro de puertas abiertas, que nuestras familias entran desde por la mañana con los niños hasta las mismísimas clases. Se quedan un rato con las maestras, participan incluso en las Asambleas de clase, se quedan muchas de ellas voluntarias dentro del aula, a trabajar con el alum-

**CUADRO 3.** Relación de las familias con el centro educativo.

	NO	SI
Las familias comunican las faltas de asistencia de sus hijas	67.40%	32.60%
Las familias asisten a tutorías	79.60%	20.40%
Las familias dan importancia a la educación de sus hijas	77.40%	22.50%
Las familias solicitan información sobre el proceso educativo de sus hijas	96.00%	4.10%
Las familias participan en los órganos de participación del centro educativo	73.30%	26.70%
Las familias están satisfechas con el funcionamiento del centro	18.60%	81.30%
Las familias están satisfechas con el/la tutor/a de sus hijas	17.10%	83.00%

FUENTE: Elaboración propia. Datos extraídos del Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad (2012).

nado y con el profesorado, entonces la verdad que nosotros sí que es una relación muy cercana y de confianza. Después tenemos creadas unas estructuras de participación y de organización dentro del centro, tenemos una Junta de familiares que se reúnen todos los miércoles a primera hora, tenemos talleres todos los días de la semana por la mañana, donde las familias que quieran pues acuden a realizar esos talleres (A2, 2014).

De hecho, no existe una hora específica de atención a las familias, ni la formación hacia las familias se desarrollan fuera del horario lectivo del colegio, sino que se imparte en paralelo al horario de clase de sus hijos/as para facilitar la participación sobre todo de las madres:

Ya hace mucho tiempo que, desde el cetro, cuando llamamos a una familia la podemos llamar por algo negativo o por algo positivo. Y si es por algo negativo siempre damos el mensaje positivo basado en la realidad. Pero al margen de ese encuentro familiar que tiene que ver con el menor, hay un momento que la familia va de adulto y van a participar en el centro, a proponer cosas que quieren que se hagan en el centro, a los talleres que son para ellas, porque fundamentalmente van madres. Entonces hay un espacio en el cole, que es de adultas, que es para ellas, y que no van porque soy la madre de fulanito, yo voy porque soy una mujer. Entonces yo creo que esa es una clave muy importante. Creo que eso es importante, no solamente la relación con la familia como padre o madre de un alumno, sino pues una relación de participación de cómo entre todos mejoramos este cole (A1, 2014).

En la misma línea se manifiestan educadores sociales de otro de los centros educativo, planteando que la participación se entiende en estos contextos de forma muy diferente a lo que se plantea en el cuestionario, ya que no se utilizan las estructurales formales de espacio para tutorías, lo que no significa que no haya comunicación con las familias, sólo que se utilizan otras formas y estructuras.

En el centro se ve como la gran asignatura pendiente, el tema de la participación de la familia. Realmente las tutorías las hacemos en las puertas a las nueve menos cuarto, de nueve menos cuarto a nueve y diez, y a la salida. Que es cuando se aprovecha, cuando hablan, cuando se dialoga, cuando le dices que tienes que venir a por las notas, cuando se da esa tutoría digamos no formal. Es otra forma de ver lo que es la participación de entender lo que es la participación, quizás no sea la formal, quizás no sea lo que estamos acostumbrados de vamos a organizar esto y esto en la hora de la tarde. Nos da mejor resultado si los talleres son a la vez, yo traigo al niño o a la niña, me quedo y luego me voy, mejor que decir vente a las cuatro de la tarde. [...] Pero yo creo que sí hay participación y comunicación con los padres, pero no como entendemos que es en otros sitios, y la verdad que hay que buscar esas otras fórmulas (M1, 2014).

## **8. Asistencia y comportamiento en clase de las alumnas gitanas**

En relación a la asistencia a clase, el profesorado indica que las alumnas gitanas asisten menos a clase que las alumnas no gitanas, aunque también indican que las alumnas asisten a clase con mayor regularidad que el alumno gitano (ver cuadro número 4).

Por otro lado, la regularidad en la asistencia de las alumnas gitanas al centro educativo depende de acontecimientos culturales dentro del seno familiar, el 70.2% del profesorado manifiestan que su asistencia a clase se ve perjudicada por situaciones que se dan dentro de la familia como son celebraciones de fiestas (45.7%), por el trabajo de sus padres/madres (2.9%) y por ambas cuestiones (trabajo y celebraciones 51.4%).



CUADRO 4. Asistencia del alumnado a clase.

	Niñas Gitanas	Niñas No Gitanas	Niños Gitanos	Niños No Gitanos
Más del 75%	34.90%	63.30%	33.30%	69.00%
50- 75%	41.90%	13.30%	38.50%	13.80%
25- 50%	16.30%	10.00%	23.10%	3.40%
Menos del 25%	7.00%	13.30%	5.10%	13.80%

FUENTE: Elaboración propia. Datos extraídos del Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad (2012).

Cuando le hemos preguntado al profesorado sobre el comportamiento de la alumna gitana en clase en relación a su acceso a la escuela, la adquisición de rutinas y normas escolares, y la interacción de las niñas gitanas en su clase observamos en algunas cuestiones que aún no se han alcanzado. Por ejemplo, aunque los porcentajes indican que más de la mitad de las alumnas acceden al centro sin dificultad observamos que aún existen alumnas que presentan dificultades en su acceso. En cuanto a las rutinas, hay determinadas normas escolares que deben de trabajarse porque aún no se han logrado, como la puntualidad, la escucha activa, el cuidado del material escolar, y el aseo personal. De la misma forma, los porcentajes nos indican que aún dentro del centro escolar se da una segmentación social entre las alumnas gitanas ya que el 50% indican que no juegan con el resto de las alumnas o que a veces no juegan con todas, el 28.9% no ayudan a sus compañeros/as y un alto porcentaje no trabajan o trabajan poco con el resto de la clase.

9. Rendimiento académico y necesidades educativas de las alumnas gitanas

Al preguntar sobre la prioridad que la alumna gitana tiene sobre algunas cuestiones educativas podemos ver, a partir de los porcentajes que aporta la mayoría del profesorado, que para las alumnas gitanas no es prioritario su rendimiento académico (47%), que las alumnas gitanas no se esfuerzan ni tienen dedicación (52%), y que prestan poca atención

Sobre el rendimiento académico, el 48.9% del profesorado indica que estas alumnas no aprueban todas las asignaturas e precisan que suelen suspender las asignaturas obligatorias, siendo las asignaturas de manualidades y plástica las que mejor desarrollan. A su vez, un 68,7% manifiestan que las alumnas gitanas no realizan las tareas y deberes en casa porque tienen falta de apoyo familiar (37.5%) o por otras razones familiares (55%). En general, más de la mitad del profesorado manifiesta que al alumnado gitano no le gusta estudiar, 67.9% del profesorado en el caso de los niños gitanos y 69.8 % en el caso de las niñas gitanas. Y la mitad del profesorado indica que el alumnado gitano asiste desmotivado a la escuela (de 54.7% en el caso de los niños y de 66% en el caso de las niñas). Esta cuestión es importante porque hace referencia a las creencias del profesorado, lo que influye en su rendimiento académico siguiendo la teoría del efecto Pigmalión o profecía autocumplida<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Efecto o profecía que consiste en que las expectativas que tiene una persona sobre otra llegan a convertirse en realidad. Creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera su conducta que provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas.

Sobre las necesidades educativas de las alumnas gitanas, el profesorado sostiene que presentan necesidades en el área del lenguaje (76.5%), en comprensión lectora (75%), en razonamiento matemático (61.5%) y en comprensión del medio (66.7%). En las áreas que presenta menos dificultades son en educación física (25.5%), relación con el profesorado (13.2%), y en la relación con otros compañeros/as (28.8%).

Sin embargo, apenas existen estudios que reflejen la importancia de educar en la emoción como metodología docente, sobre todo en niños y niñas provenientes de contextos desfavorecidos, en zonas de alta vulnerabilidad social, como es el caso del alumnado de los centros educativos estudiados. Para ello, no basta con medir el rendimiento académico de los/as estudiantes, es importante educar en la resiliencia y la afectividad, sobre todo en las alumnas gitanas como base para su empoderamiento. Para ello los educadores/as sociales de centros educativos estudiados utilizan la emoción como herramienta didáctica, y la afectividad como metodología docente para promover la cohesión social y el sentimiento de pertenencia al centro educativo.

“Resiliencia y emotividad. Resiliencia en cuanto al profesorado, que es capaz de abrazar al alumno que tiene problemas, y que lo asume como propio. Y que se identifica. Se identifica con que ese alumnado es parte del cole [...] Esa identificación, ese trabajo que el profesor hace día a día con el alumnado, porque no son alumnos con nombres y apellidos y ya está, son niños con corazón y con sentimientos, eso es fundamental. Es decir, la conciencia de grupo. Nuestros niños son niños muy necesitados de afectividad. Por eso la emotividad es fundamental. Y ese es el engranaje que hace que el colegio vaya funcionando (J1, 2014).

## **10. Expectativas educativas y proyección de futuro de las alumnas gitanas**

Al preguntar al profesorado por las expectativas a largo plazo de los alumnos gitanos y las alumnas gitanas, éste indica que los alumnos gitanos tienen como expectativas futuras tener una profesión no definida y las alumnas gitanas tienen como expectativas futuras casarse. Y al hacer referencia a las expectativas a corto plazo, el profesorado sostiene que para los alumnos gitanos sus expectativas son trabajar y las alumnas gitanas ayudar en casa. Otra diferencia son las expectativas familiares, y al preguntar al profesorado sobre ello nos indican que las familias gitanas quieren que sus hijos estudien hasta que trabajen y las hijas hasta el matrimonio o hasta alcanzar los estudios obligatorios.

En relación a la actitud que presenta las familias con respecto a la educación de sus hijos y de sus hijas, sólo el 31.4% del profesorado sostiene que para las familias es importante la educación de sus hijos y de sus hijas, el 19.6% indican que es más importante la educación de sus hijos frente a la de sus hijas, y un 27.5% manifiestan que para las familias gitanas no es importante ni la educación de sus hijos ni la de sus hijas. En ese sentido, la mayor parte del profesorado cree que las familias no le dan importancia a la educación de sus hijas.

Sobre la continuación de los estudios de las niñas gitanas, existe una problemática importante en el paso a secundaria, sobre todo en la franja de los 16 años de edad, momento en el que se suele producir el abandono de los estudios de estas niñas. En este aspecto sí se aprecian impedimentos provenientes de las familias gitanas para que sus hijas continúen sus estudios, consideran el instituto un contexto hostil al que se enfrentan con

un sentimiento de miedo, ya que sus hijas van a establecer relaciones interpersonales con otros/as jóvenes de otros barrios y es en ese momento donde se produce mayor abandono y fracaso escolar. A su vez, es el momento en el que la niña gitana comienza a asumir los roles femeninos de las mujeres gitanas dentro de la familia, roles de cuidado de la familia y del hogar.

Hemos conseguido retrasar la edad de abandono a los 16, el problema es que hay determinadas niñas, y hablo de niñas fundamentalmente, que cuando llegan a los 16 hay familias que les impiden, que no les dejan terminar porque ya tienen edad de casarse, tiene edad ya de cuidar de la abuela o de la madre, que me atienda, también son familias, que parte de los padres o de los progenitores, han muerto o están en prisión, o se dan otra serie de circunstancias. No hemos conseguido que continúen el bachillerato, sí hay alumnos que continúan bachillerato, pero en este caso de alumnas gitanas no. Pero es muy complicado, porque las expectativas de las familias es que continúen estudiando, pero no fuera del barrio, por los miedos, miedo a, que lleguen más allá, con quién se van a relacionar, tú sabes, ese tipo de trabajo nos queda, nos queda por hacer (M1, 2014).

Cuando hemos preguntado al profesorado sobre qué elementos influyen en el éxito escolar de la alumna gitana, la mayoría sostiene que influye el tener bajos recursos económicos (56.9%), que la familia tenga bajos niveles formativos (62%), la formación del profesorado (60%), la participación de padres y madres en la escuela (72.6%). La cultura gitana y el ser mujer en esta cultura no obtiene resultados que definan una tendencia clara, aunque sí es preocupante que el 41.1% del profesorado sí indica que el ser mujer gitana influye en el éxito escolar de forma negativa y que el 37.3% consideren que la cultura gitana afecta negativamente al éxito escolar. Por otro lado, el 48.9% del profesorado cree que la existencia de los valores culturales gitanos en el Plan Educativo de Centro no influye en el éxito escolar del alumnado gitano, aunque el 34.7% sostiene que sí influye.

Para que la alumna gitana tenga éxito en su proceso formativo, el profesorado determina que es importante una serie de elementos como: la coordinación con otros agentes y servicios (90.3%), contar con aulas de apoyo (83.8%), realizar un adecuado diagnóstico de sus necesidades (81.8%), el diseño de un plan curricular individualizado (77.5%), la orientación educativa individualizado a la alumna que lo necesite (73.2%) y a su familia (70.6%), y en último lugar pero menos importante el hecho de introducir elementos de la cultura gitana dentro del currículum escolar y dentro de la escuela (53.3%). De ahí se desprende la importancia de la orientación educativa para la permanencia de las alumnas gitanas en el centro y para su éxito escolar.

Uno de los elementos que se considera importante para favorecer el éxito escolar de las niñas gitanas es contar con referentes positivos, modelos dentro de su propia comunidad gitana, es decir, mujeres gitanas que han terminado su formación y están insertas en el mundo laboral, referentes positivos de mujeres gitanas dentro de su comunidad. Sin embargo, a día de hoy en estos contextos de marginación y alta vulnerabilidad social, apenas se cuenta con estos referentes que sirvan de guía y orientación a las generaciones más jóvenes. En este sentido, nos comentan educadores/as de los centros educativos participantes: “Nos falta sobre todo tener referentes, sobre todo referentes positivos en esa familia [...] Referentes en la familia y en el barrio, mira Carmen que es la amiga de tu hermana, ella sí tiene estudios, ella sí ha conseguido tener, y es. Y eso es lo que nos falta un poquito ¿sabes? para que termine bien” (M1, 2014).

Nosotros tenemos una antigua alumna de mi cole, estudiando el último curso de grado de magisterio, y bueno ya está contratada por nosotros, para actividades extraescolares, y bueno ahí si la ven como entra una niña para actividades extraescolares, y se queda así como diciendo si está es mi vecina. Y ese tipo de ejemplos sí les llega, entonces hasta que no vean esos ejemplos, hasta que nosotros mismos no sepamos transmitirles esos ejemplos no, porque hay muchas barreras dieciséis, embarazos, género, institutos profesorado, no sé cuánto, demasiadas (A3, 2014).

## 11. Centros educativos y Formación docente

Al preguntar si la cultura gitana está presente en el currículum del centro educativo, el 66% del profesorado sostiene que sí, y el 13.7% indican que no está presente pero que sería necesario. En ese sentido, tres de los centros que han participado en esta investigación indican que ellos tienen los elementos de la cultura gitana integrados en su centro, tanto en el Plan de Centro, como en el currículum y en el Plan de Convivencia.

La cultura gitana esté presente en el centro y sea visible en el centro y no sea anecdótica ¿vale? Y Entonces nosotros tenemos mucho ojo y muchos temas alrededor de lo que es la cultura gitana, desde las normas que están redactadas, que están por escrito y que las redactó el alumnado junto con las familias y junto con el profesorado y una norma escrita en nuestra constitución del cole es la norma de convivencia es: Se respetan los muertos de toda la comunidad, porque el respeto de los muertos es básico e importante para la población que tenemos. Entonces, el incluir esa cultura, en nuestro caso gitana, es básico [...] porque cuando llegan al centro lo gitano está presente, y está presente no solamente simbólicamente porque hay carteles, porque esté la bandera, porque esté himno, porque hacemos el día del gitano andaluz, el día del pueblo gitano mundial. [...] Y de alguna manera eso se tiene que ver reflejado en el currículo que hacen los alumnos dentro del aula (A1, 2014).

Con respecto al modelo de gestión de la diversidad cultural en el centro educativo, tan sólo el 29,8% del profesorado indica el modelo intercultural siendo el porcentaje más alto el relacionado con la Educación Compensatoria.

En relación a las medidas que se llevan a cabo en los centros educativos, indicamos aquellas que han obtenido mayores porcentajes:

- Coordinación con otros agentes y servicios: 97.7%.
- Diagnóstico individual de necesidades: 95.5%.
- Orientación educativa a las alumnas gitanas que lo necesiten: 95.3%.
- Plan individualizado: 92.9%.
- Orientación educativa a las familias de las alumnas gitanas que lo necesiten: 90%.
- Plan de acogida a alumnado inmigrante: 75%.
- Aulas de Apoyo: 56.5%.

Como dato a destacar debemos señalar que el 64.2% del profesorado encuestado de los centros participantes han manifestado no haber recibido ningún tipo de formación sobre la cultura gitana, lo que consideramos un porcentaje elevado, el resto ha recibido algo de formación en cursos de formación permanente o en cursos propios del centro educativo. Sin embargo, en los grupos de discusión se señaló la importancia que tiene para el profesorado de estos centros la formación recibida sobre la cultura gitana, para comprender y entender mejor a la comunidad educativa y al contexto donde se inscribe el centro educativo. Para ello consideran necesario la formación impartida en el propio

centro por parte de entidades del tercer sector sobre la cultura gitana, y en especial, sobre las niñas gitanas. “Hemos tenido hace poco unas jornadas con la asociación [...], y hemos estado todo el profesorado prácticamente en esas jornadas hablando precisamente de los gitanos y gitanas en la escuela. Y un poco del conocimiento del pueblo gitano y de más. Y de verdad que nos resultó muy muy interesante, y creo que es una buena idea el introducir este tipo de formación docente” (J3, 2014).

A su vez, el 83% del profesorado sostiene que no ha recibido formación específica sobre Educación Intercultural, y la poca formación que han recibido ha sido por parte de la Universidad (donde obtuvo la titulación) o en cursos de formación del profesorado. Un 81.4% del profesorado manifiesta que debe seguir formándose en Educación Intercultural ya que tiene carencias formativas para implementar este modelo de gestión de la diversidad cultural en su centro educativo.

## 12. Conclusiones

Uno de los elementos más importantes que se ha establecido en este estudio es la necesidad de que en los centros educativos se desarrollen programas individualizados de seguimiento con cada alumna y su familia, establecer un plan de acción tutorial individualizado para poder atender a las necesidades específica de cada alumna, según las características de su familia, siempre en coordinación con otros agentes y entidades del contexto.

Esta tutorización individualizada debe tener presente las etapas evolutivas de las niñas gitanas, porque en muchos de los casos estas niñas asumen roles familiares de la etapa adulta y la escuela puede ser un elemento que dificulte la realización de sus obligaciones en casa. La escuela debe tenerlo presente para poder superar esta barrera y favorecer la permanencia de estas alumnas en el sistema educativo, sobre todo en la etapa de secundaria y en bachillerato, donde suele haber mayor absentismo. Según los resultados, la mayoría de las familias piensan que sus hijas deben continuar estudiando hasta el matrimonio, por lo que la escuela es importante hasta que las niñas asuman el rol de esposa, y en la mayoría de los casos esto suele suceder sobre los 16 años.

Para poder superar esta barrera, algunos de los centros que han participado en la investigación han incorporado en el Plan de Centro y en el Currículum aspectos y elementos de la cultura gitana, la cultura gitana está presente en el centro, incluso el profesorado recibe formación sobre los elementos de la cultura gitana para poder entender algunos de los códigos de conducta que se dan dentro de esta cultura.

Para poder favorecer la permanencia de las niñas gitanas en el sistema educativo es importante incorporar referentes femeninos gitanos, como nos indica FSG (2000), tomar como referente a la mujer gitana porque ella es el eje de organización familiar y de responsabilidad en las alternativas educativas de sus miembros. Si bien es importante trabajar con toda la familia, la mujer es la que más participa en el entorno educativo, la que suele acudir a la escuela y la que se responsabiliza de los hábitos y rutinas escolares. En algunos de los centros se han incorporado referentes femeninos gitanos en la escuela, es decir, mujeres gitanas que han estudiado y se desarrollan profesionalmente dentro del ámbito educativo, sirviendo de apoyo en la educación de las niñas gitanas y presentando un modelo a seguir. Es importante seguir contando con estos referentes femeninos para

poder visibilizar la funcionalidad de la educación como motor de cambio, para provocar cambios en las expectativas familiares de las niñas gitanas. Tal y como nos indican en la investigación “es importante cuando te ven las niñas o sus madres y dicen «mira mi profe es gitana, o es mi vecina, yo quiero ser como ella»” (profesora de apoyo gitana participante en el grupo de discusión). En esta misma línea, Ayala (2014) considera a la mujer gitana como el motor de cambio de la comunidad gitana, constituyen un referente de cambio, por lo que es importante trabajar para llevar estos referentes a la escuela.

Otro de los elementos a resaltar son las estrategias de comunicación que utilizan las familias gitanas con los centros educativos analizados, estrategias de comunicación diferentes a las convencionales. Los resultados nos indican que las familias gitanas no asisten a tutorías, sino que la comunicación se suele dar de manera espontánea aprovechando cada encuentro (en la entrada, en la salida, a la hora del recreo, etc.).

En la misma línea, hemos visto cómo los centros educativos que se ubican en zonas de alta vulnerabilidad social se convierten en un recurso imprescindibles para la comunidad y para las familias, ya que no sólo actúan como centro educativo, como escuela, sino que atienden cualquier necesidad de las familias derivando, y en algunos casos gestionando, los recursos que necesiten. Por ello, las familias suelen acudir a estos centros educativos para resolver problemas y situaciones no escolares, gracias a las fuertes estructuras de comunicación creadas y a la confianza que depositan en el profesorado y en los agentes educativos de las escuelas.

Por último, queremos señalar que el alumnado gitano con dificultades educativas suele presentar desventajas socioeconómicas. No podemos confundir las cuestiones culturales con la marginación socioeconómica que poseen gran parte de las personas pertenecientes a minorías culturales, ni confundir los valores culturales con los que normalmente se identifican estas minorías con las consecuencias producidas por la marginación, la pobreza y la exclusión social. Siguiendo a Padilla, Gonzalez-Monteagudo y Soria-Vilchez (2017), es fundamental separar la cultura gitana de la cultura de la marginación, y algunos resultados de este estudio muestran que muchos de los problemas educativos del alumnado gitano están más relacionados con la pobreza y la exclusión social que con la cultura.

### 13. Bibliografía

- Ayala Rubio, A. (2014). La resocialización de la mujer gitana en los cursos de alfabetización de la Renta Mínima de Inserción. *Política y Sociedad*, 51(3), 789-816. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/43725/44512>, 15/04/2019.
- Fundación para el Secretariado Gitano. (2000). *Mujeres Gitanas*. N° 1, Junio. FSG. Recuperado de [https://www.gitanos.org/upload/09/93/Rev\\_1\\_.05\\_-\\_Dossier.pdf](https://www.gitanos.org/upload/09/93/Rev_1_.05_-_Dossier.pdf), 15/04/2019.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Evaluación para la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria*. Madrid: FSG.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid: IFIIE/Instituto de la Mujer.
- Juárez, M., Renes Ayala, V. (1995). Población, estructura y desigualdad social. V *Informe sociológico sobre la situación social en España. Síntesis. Documentación social*, (101), 67-132.

- Macías, F y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, Género y Educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92.
- Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión del Pueblo Gitano en España (2012-2020)*. España: Ministerio de Sanidad, seguridad social e igualdad. Recuperado de [www.msssi.gob.es](http://www.msssi.gob.es), 15/04/2019.
- Padilla Carmona, T., González-Monteagudo, J., & Soria-Vílchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211. doi: <https://doi.org/10.4438/1988592X-RE-2017-377-358>.
- Real Academia de la Lengua Española (RAE). (2018). Definición de Chabola. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=8QvSzmJ>, 15/04/2019.